L'expérience langagière dans l'enseignement du FRANÇAIS à l'élémentaire

DOCUMENT D'APPUI

Language Services

Alberta
EDUCATION

88-03271/

L'expérience langagière dans l'enseignement du FRANÇAIS à l'élémentaire

DOCUMENT D'APPUI

Alberta Education
1987

© Gouvernement de l'Alberta
Alberta Education, 1987

Dépôt légal - quatrième trimestre 1987
Bibliothèque nationale du Canada

DONNÉES DE CATALOGAGE AVANT PUBLICATION (ALBERTA EDUCATION)

Alberta . Language Services.
L'expérience langagière dans l'enseignement du français à l'élémentaire:
document d'appui

ISBN 0-920794-90-4

1. Français (Langue) -- étude et enseignement (primaire) -- Alberta. I. Titre.

PC2065.A333 1987 440.707123

REMERCIEMENTS

Alberta Education tient à remercier les personnes suivantes pour leur contribution à la préparation de ce document d'appui.

Auteur	**Gérald Fallon** Alberta Education (avec la collaboration de Marie Morse)
Directeur du projet	**Marcel Lavallée** Alberta Education
Coordinatrice du projet	**Francine Bourque** Alberta Education

ÉQUIPE DE PRODUCTION - LANGUAGE SERVICES BRANCH

Édition et coordination	**Jocelyne Bélanger**
Responsable de la production	**Louise Chady**
Traitement de texte et mise en pages	**Anita Bartosch** **Lise Wilcox**
Montage	**Anita Bartosch**

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION 1

I. L'EXPÉRIENCE LANGAGIÈRE: COMPOSANTE-CLÉ D'UNE APPROCHE MOTIVATIONNELLE DE L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS 3

II. ÉTAT DE LA RECHERCHE 5

A. Mise en garde 5

B. Synthèse des conclusions apportées par la recherche 6

III. ÉTAPES DU DÉROULEMENT D'UNE SÉANCE D'EXPÉRIENCE LANGAGIÈRE 9

IV. L'EXPÉRIENCE LANGAGIÈRE EN PREMIÈRE ANNÉE 29

V. CONCLUSION 32

VI. BIBLIOGRAPHIE 33

Pour éviter d'alourdir le texte, nous nous conformons dans le présent document à la règle de grammaire qui permet d'utiliser le masculin avec une valeur de neutre lorsqu'on parle en général. Par exemple, il est clair que lorsqu'on utilise les mots "enseignant" et "élève", ces masculins incluent un enseignant et un élève de l'un ou de l'autre sexe.

INTRODUCTION

L'intérêt pour l'utilisation de l'expérience langagière dans l'enseignement des langues remonte aux années cinquante. Bien que cette forme d'intervention pédagogique existe depuis plusieurs années, son application en salle de classe est toutefois assez récente aux États-Unis et, plus encore, au Canada. C'est la raison pour laquelle cette stratégie pédagogique n'a pas été, jusqu'à date, l'objet d'une recherche très poussée, comme ce fut le cas dans certains autres domaines de la pédagogie des langues. La recherche a été concentrée surtout sur l'impact exercé par l'expérience langagière, sur le développement de la compétence en communication orale, sur le degré de motivation, sur l'attitude de l'enfant face à la lecture et à l'écriture ainsi que sur le développement de la compétence en écriture.

Pour les fins de ce document, on se réfère à la définition suivante du concept de **l'expérience langagière:**

> Essentiellement, l'expérience langagière est une stratégie d'intervention pédagogique privilégiant l'utilisation des éléments du vécu de l'élève comme déclencheur et contenu des activités langagières (lecture, écriture et communication orale) réalisées en salle de classe.

En d'autres termes, c'est une stratégie pédagogique qui base l'apprentissage de la langue en immersion sur des activités langagières. Ces activités comprennent l'utilisation de discours oraux et écrits, créés par les élèves et servant de contenu aux activités d'apprentissage en classe de français. L'expérience langagière se veut un complément au matériel, en servant d'amorce en communication orale, en lecture et en écriture, ou de réinvestissement en lecture. (Pour plus de détails, veuillez consulter la leçon type pour la première année immersion, dans le guide pédagogique, élémentaire premier cycle.) Elle peut être aussi une activité langagière comme telle, sans lien avec le matériel didactique.

Les activités langagières sont fondées sur les connaissances, les habiletés et les intérêts des élèves. De ce fait, on assume que l'activité d'apprentissage proposée à l'élève reflète, jusqu'à un certain point, sa compétence langagière et sa connaissance de la réalité désignée ou évoquée dans l'activité. Les éléments de cette définition ont servi à la fois de critères de sélection, pour le choix des recherches mentionnées dans ce document, et de paramètres pour élaborer la démarche d'une séance d'expérience langagière dans une classe de français.

L'aspect pratique de ce document repose, en partie, sur des assises théoriques, mais surtout sur des expériences pratiques telles que vécues par des enseignants du niveau élémentaire. Par conséquent, la démarche proposée est accompagnée de nombreux exemples pratiques d'activités d'apprentissage réalisées en classe et basées sur les discours oraux et écrits créés par des élèves, dans le cadre d'une séance d'expérience langagière.

Le but de ce document n'est pas de présenter une discussion théorique sur les mérites et les aspects négatifs de l'expérience langagière pour l'enseignement du français en contexte albertain. Il s'agit plutôt de situer cette stratégie dans le cadre d'une approche motivationnelle de l'apprentissage du français, de présenter une brève synthèse de la recherche disponible sur cette stratégie pédagogique et, enfin, de proposer une démarche pratique pour implanter cette stratégie dans une classe de français.

I. L'EXPÉRIENCE LANGAGIÈRE: COMPOSANTE-CLÉ D'UNE APPROCHE MOTIVATIONNELLE DE L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS

L'approche motivationnelle repose sur le principe que l'élève apprend en établissant des liens avec ce qu'il sait déjà et que, là où il y a signification, il n'existe pas de problème de motivation pour réaliser les apprentissages attendus.

Ainsi, un programme de français doit viser deux buts fondamentaux:

1. amener l'élève à acquérir une compétence langagière lui permettant de penser et de communiquer efficacement dans la langue apprise;

2. amener l'élève à développer le goût d'utiliser le français comme instrument de pensée et de communication.

Il est évident que l'un ne va pas sans l'autre. Dans cette perspective d'apprentissage du français, la motivation et l'attitude de l'élève deviennent des facteurs auxquels il faut attacher une attention toute particulière dès le début de l'apprentissage du français. Cette attention devra se poursuivre tout au long de l'expérience de l'élève dans le milieu scolaire.

La motivation et l'attitude de l'élève sont le résultat de réactions émotives. L'élève développera une motivation et une attitude positive face au français, non pas parce que l'apprentissage et l'utilisation du français sont avantageux pour lui, mais parce qu'il aura eu des expériences positives avec cette langue. Pour qu'une expérience soit positive, il faut qu'elle soit significative pour l'élève. S'il n'arrive pas à établir un lien entre ses expériences langagières et son vécu, il se désintéressera de l'apprentissage et de l'utilisation de cette langue. Les recherches en sociolinguistique tendent de plus en plus à démontrer que le développement de la capacité d'utiliser la langue à l'écrit (écriture, lecture) et à l'oral peut être freiné, ou même compromis, si la majorité des activités langagières proposées à l'élève ne reflète pas

sa réalité de vie et ses façons de penser, d'agir et d'être. Ainsi, il devient important que l'apprentissage et l'utilisation du français s'inscrivent, autant que possible, dans le cadre d'activités qui prennent leur source et qui aboutissent dans le vécu de l'enfant et qu'elles soient justifiées par ses besoins immédiats. Sans ce lien de nature motivationnelle et fonctionnelle, l'apprentissage et l'utilisation du français demeurent une activité vide de sens pour l'élève. C'est dans un tel contexte que l'expérience langagière acquiert cette raison d'être en classe de français. Elle fournit à l'enseignant l'opportunité d'établir ce lien entre le français et la réalité de l'enfant, en amenant ce dernier à créer ses propres discours oraux et écrits, à partir de sa réalité à lui.

II. ÉTAT DE LA RECHERCHE

A. MISE EN GARDE

Avant de passer à la présentation des conclusions proposées par la recherche sur l'expérience langagière, il est nécessaire de faire une mise en garde quant à leur interprétation.

La majorité des recherches ont porté surtout sur l'impact de l'utilisation de l'expérience langagière aux premiers stages de l'apprentissage formel d'une langue maternelle, à l'écrit et à l'oral. Il est donc difficile de généraliser le résultat des recherches citées au niveau du deuxième cycle de l'élémentaire et au niveau du secondaire.

De plus, les chercheurs ont basé leurs conclusions sur la performance linguistique supérieure chez les élèves exposés à l'expérience langagière, comparativement à d'autres stratégies pédagogiques, sans pour autant expliquer le pourquoi de cette supériorité. Ils ont attaché beaucoup d'importance à la stratégie "per se" comme étant la seule variable responsable des performances rapportées.

Plusieurs autres variables, comme les conditions d'implantation et de mise en oeuvre des programmes de langue basés sur "l'expérience langagière", le style et la personnalité de l'enseignant, les caractéristiques des élèves, etc., n'ont pas été prises en considération lorsqu'il s'est agi de comparer l'efficacité de l'expérience langagière avec les autres types de stratégies et de méthodes d'enseignement d'une langue.

Par conséquent, bien que les conclusions des recherches faites sur le sujet semblent être en faveur de l'expérience langagière, il faut reconnaître qu'elles se sont déroulées sur une courte période de temps (début des années soixante jusqu'à nos jours) et que plusieurs variables intrinsèques au processus d'enseignement d'une langue, n'ont pas été considérées dans la méthodologie utilisée lors de ces recherches. Il

faudra plus de recherches avant de pouvoir comprendre en profondeur l'impact que peut avoir "l'expérience langagière" sur la performance langagière d'un élève, sur sa motivation, sur son attitude et sur d'autres aspects de son développement.

B. SYNTHÈSE DES CONCLUSIONS APPORTÉES PAR LA RECHERCHE

Jusqu'à maintenant, la recherche semble supporter l'efficacité de "l'expérience langagière" comme stratégie pédagogique dans l'apprentissage d'une langue. La synthèse de cette recherche vous est présentée par thèmes.

Performance en lecture

En lecture, la majorité des recherches indiquent que la performance des élèves exposés à l'expérience langagière est comparable et, dans certains cas, supérieure à la performance obtenue au moyen d'autres approches pédagogiques en ce qui concerne leur capacité de repérer, d'analyser, de regrouper et d'inférer de l'information à partir du texte lu (Hildreth, 1965; Allen, 1961; Schomer, 1971; Harris, 1969).

Le développement de la compétence en communication orale

Au niveau du développement de la compétence en communication orale, la recherche apporte des résultats qui sont favorables à l'utilisation de l'expérience langagière. Giles (1966) rapporte que des élèves de première année utilisant "l'expérience langagière", avaient atteint un plus haut degré de compétence langagière à l'oral (au niveau du nombre des mots utilisés, de la complexité des phrases utilisées, de l'organisation des contenus des discours et de la syntaxe que les élèves utilisant la méthode "Basal Approach". Cox (1971), Stauffer et

Pikulsky (1974) et Well (1975) arrivent aussi à des conclusions similaires.

Le développement de la compétence en production écrite

En ce domaine, "l'expérience langagière" s'est révélée une stratégie qui a donné d'excellents résultats, comparativement aux méthodes dites "Basal". Cette conclusion ne surprend pas puisque l'essence même de l'expérience langagière est d'abord l'expression orale, puis écrite, de la réalité de l'enfant, par l'enfant. Stauffer et Hammond (1967) ont trouvé, par l'analyse des productions écrites des élèves, que ceux-ci écrivaient des textes beaucoup plus longs, utilisaient un vocabulaire beaucoup plus varié, orthographiaient plus de mots correctement et avaient une meilleure maîtrise de la syntaxe et des techniques d'écriture (calligraphie,...) que les élèves dont les enseignants utilisaient les stratégies basées sur les méthodes "Basal". Ces résultats sont supportés aussi par d'autres recherches qui ont établi une corrélation entre l'utilisation de l'expérience langagière et la performance supérieure en communication écrite des élèves exposés à cette stratégie (Kendrick, 1966; McCanne, 1966; Willardson, 1972; Owens, 1972).

Motivation et attitude de l'élève face à la lecture et à l'écriture

Il est très souvent dit que les activités d'apprentissage s'appuyant sur l'expérience langagière améliorent de beaucoup la motivation et l'attitude de l'élève vis-à-vis l'apprentissage de la langue écrite, contribuant ainsi à augmenter son degré de compétence langagière. De façon générale, la recherche indique que l'élève introduit à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, par le biais de séances d'expérience langagière, développera une meilleure motivation et une attitude plus positive vis-à-vis ce qu'il fait, comparativement à l'utilisa-

tion d'autres stratégies (Harris, 1969; Wilson et Parkay, 1970; Becker, 1970; Riendeau, 1973).

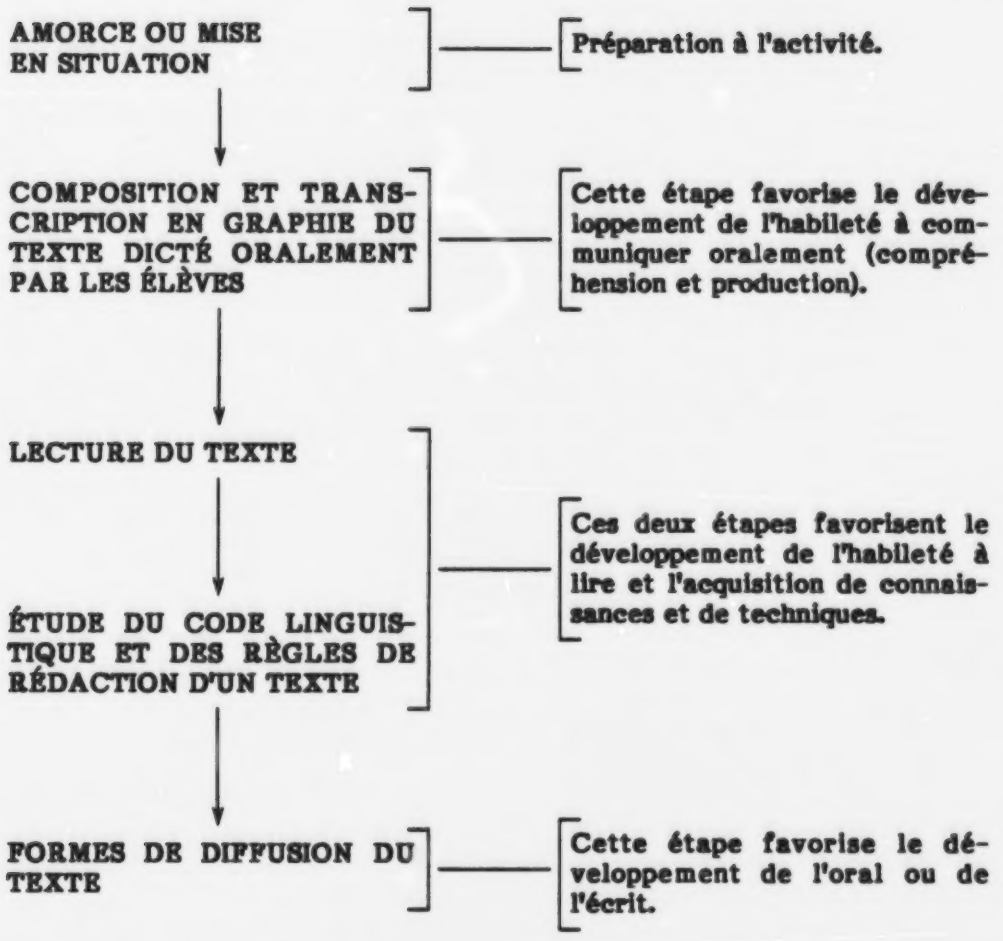
Conclusion

Bien que la recherche semble supporter l'efficacité de l'implantation et de l'usage de l'expérience langagière dans la salle de classe, il n'est pas garanti que cette stratégie convienne à tous les types d'enfants et d'enseignants. Il nous est difficile de recommander ce type de stratégie comme étant l'idéal pour l'apprentissage d'une langue. Il y a trop de facteurs qui entrent en jeu et qui peuvent influencer l'échec ou le succès de cette stratégie dans une classe de français. Jusqu'à ce que la recherche se penche sur ces autres facteurs, l'enseignant qui utilisera cette stratégie pédagogique sera le seul à savoir si cette stratégie s'avère bénéfique pour ses élèves et pour lui-même.

III. ÉTAPES DU DÉROULEMENT D'UNE SÉANCE D'EXPÉRIENCE LANGAGIÈRE

Une séance d'expérience langagière peut se faire collectivement, en petits groupes ou individuellement, selon la personnalité, le style d'apprentissage, l'âge, la compétence langagière, la connaissance du thème ou sujet discuté, etc., de l'élève. Qu'elle que soit la forme du groupe, la démarche à suivre est identique. Par contre, il est plus facile de réaliser une séance d'expérience langagière collectivement (création d'un texte) parce que chaque enfant se sentira plus à l'aise et plus en sécurité s'il sait qu'il peut compter sur les expériences et les connaissances linguistiques du groupe (incluant l'enseignant) pour l'aider à exprimer ses idées. De cette façon, chaque élève devient pour autrui une personne ressource et a l'occasion de confronter ses idées avec celles des autres élèves, de les échanger, de les discuter et de s'interroger sur leur validité.

La démarche que nous proposons peut s'appliquer à tous les niveaux de l'élémentaire. Naturellement, selon les caractéristiques des élèves (style d'apprentissage, compétence langagière, âge, etc.), le style et la personnalité de l'enseignant, les étapes de la démarche pourront être adaptées, modifiées ou changées pour respecter ces aspects de la réalité d'une salle de classe. Les étapes-clés du déroulement d'une séance d'expérience langagière peuvent se formuler ainsi:



Ces étapes ne peuvent pas se réaliser en une seule période. Il serait préférable d'échelonner la réalisation de ces étapes sur plusieurs périodes de temps, variant de 20 à 40 minutes à la fois. Dans la pratique, l'enseignant doit accorder une importance égale à chacune de ces étapes. L'enseignant pourra s'arrêter à l'une de ces étapes selon l'habileté qu'il cherchera à développer chez ses élèves. Par exemple, si l'enseignant veut réaliser une séance d'expérience langagière pour développer l'habileté en lecture, il pourra terminer sa séance après l'étape "Étude du code linguistique et des règles de rédaction d'un texte". Le texte ci-après présente la nature de chacune des étapes d'une séance d'expérience langagière.

Amorce ou mise en situation

Le but de cette étape est de motiver les élèves à communiquer à partir d'un thème ou d'un sujet particulier, proposé par l'enseignant ou par un ou plusieurs élèves. Il est nécessaire que ce thème reflète la réalité de vie de l'enfant. Il est à noter que la capacité de production d'un discours écrit ou oral n'est pas seulement en fonction du degré de compétence langagière de l'élève. Elle est aussi en fonction de sa connaissance et de son expérience de la réalité à exprimer à l'oral et à l'écrit. On peut baser la mise en situation sur les sujets suivants:

- un film populaire auprès des élèves,
- un livre,
- une affiche ou une autre gravure,
- un événement d'actualité,
- une personnalité que les élèves admirent,
- un événement dans l'école, etc.

Il s'agit ici de susciter un échange oral entre les élèves afin qu'ils puissent exprimer, échanger et discuter des idées en relation avec l'objet de l'amorce. Pendant cet échange, le rôle de l'enseignant devra se limiter à proposer des pistes et à aider les élèves à réaliser leur intention de communication (formulation correcte de phrases,...). Il est préférable que les élèves du deuxième cycle prennent note des idées émises pour pouvoir y revenir lors de la prochaine étape où ils devront choisir la ou les idées qui serviront de base à la formulation du texte écrit (histoires, récit d'aventure, fables, etc.)

Composition et transcription du texte en graphèmes

La première phase terminée, l'enseignant orientera les élèves vers un travail de comparaison, d'évaluation et de sélection des idées exprimées. Pour aider les élèves à évaluer et à choisir ces idées, il s'agit de leur rappeler l'intention principale qu'ils cherchent à communiquer dans le texte qu'ils

vont créer. Est-ce qu'ils veulent divertir le lecteur (texte à caractère poétique/ludique), l'informer (texte à caractère informatif), le convaincre de quelque chose (texte à caractère incitatif), ou lui faire part de leur opinion sur le sujet (texte à caractère expressif)?

Suite à ce processus d'évaluation et de sélection, les élèves seront amenés à structurer et à organiser les idées retenues, selon qu'elles sont principales ou secondaires. Puis suivra le travail de composition du texte qui sera l'entière responsabilité des élèves. Le rôle de l'enseignant sera alors de transcrire correctement, en symboles écrits, ce que les élèves lui dicteront oralement. Son intervention devra se limiter à aider les élèves à formuler le texte de façon correcte, en leur fournissant toutes les informations sur le code dont ils auront besoin pour réaliser leur intention de communication. Au fur et à mesure que la compétence langagière des élèves se développera, ce rôle de l'enseignant s'adaptera selon les besoins. Pendant cette étape de composition, l'enseignant pourra orienter les élèves vers un travail:

- de reformulation de phrases ou d'énoncés;
- de réorganisation des idées, en idées principales et secondaires;
- d'organisation de l'information en paragraphes;
- de substitution de mots de vocabulaire;
- de correction du code grammatical, etc.

Quant aux élèves qui en sont à leurs premières armes dans l'apprentissage de la langue, l'enseignant devrait lire à haute voix chacun des mots à mesure qu'il les écrit et reprendre chacune des phrases dictées par les élèves.

Cette pratique amènera les élèves à réaliser qu'il y a une relation entre la langue orale et la langue écrite. Simultanément, les élèves acquerront implicitement une connaissance de certaines règles inhérentes à la rédaction et à la lecture d'un texte, telles que:

- l'orientation gauche-droite;
- le rôle de la majuscule et du point dans une phrase;

- le rôle des espaces entre les mots;
- la formation des lettres;
- la structure d'une phrase, etc.

Lecture du texte

La lecture du texte créé par les élèves pourra se faire collectivement ou individuellement. Pour les plus jeunes (1re à 3e année), il est préférable de faire une lecture collective et de la faire systématiquement. L'enseignant choisit un enfant différent pour lire chacune des phrases, ou il organise une lecture de parties de textes par des groupes d'élèves différents. Il est essentiel que cette lecture collective se fasse sous des formes variées telles que:

- alterner le timbre de voix;
- faire personnifier, par des élèves, les personnages de l'histoire, s'il y a lieu.

Pour l'élève qui en est à ses premières expériences avec la langue écrite, le but de la lecture de groupe est de l'amener à formuler intuitivement des hypothèses sur le sens de ce qui est écrit et sur les règles d'usage du code écrit. Petit à petit, l'élève percevra les similarités et les différences entre les phonèmes (langue orale) et les graphèmes (langue écrite). C'est lors de la lecture du texte que les élèves se serviront de ces similarités et de ces différences entre les phonèmes et les graphèmes pour faire la vérification de leurs hypothèses quant aux règles d'usage de la langue écrite et du sens véhiculé par les graphèmes qu'ils perçoivent. À la suite d'une première lecture en groupe, l'enseignant peut demander aux élèves s'ils trouvent leur texte amusant, original ou s'il a des chances d'être aimé par d'autres. Ce type de question peut susciter chez les élèves une remise en question de ce qu'ils ont écrit et peut amener des changements au niveau de la forme du texte ou de la formulation de certaines parties.

Pour les élèves des niveaux plus avancés (4^{e} à la 6^{e} année), la lecture pourra se faire individuellement. Pour eux, la lecture du texte qu'ils ont créé deviendra surtout une occasion de vérifier si l'intention de communication qu'ils cherchaient à réaliser dans leur texte, est bien formulée et si le thème choisi intéressera les lecteurs visés. L'enseignant pourra orienter les élèves vers ce type de travail, en leur posant des questions telles que:

- Est-ce que la forme du texte est appropriée à l'intention de communication qu'on cherche à atteindre?
- Est-ce que la façon de formuler le texte captera l'attention et l'intérêt du lecteur?
- Est-ce que le texte est adapté aux caractéristiques du lecteur visé?

Étude du code et des règles de rédaction d'un texte

Après la lecture de groupe ou individuelle du texte, l'enseignant pourra amener les élèves à observer et à déduire certaines règles grammaticales relatives à l'orthographe et à la syntaxe. Il n'est pas à conseiller de s'arrêter sur tous les cas de grammaire qu'il y a dans le texte. Il s'agit plutôt d'observer ou de revoir une ou deux connaissances grammaticales susceptibles de poser des problèmes lors de l'activité de réinvestissement. Il suffira de vérifier, dans le programme d'études, les connaissances pour un niveau déterminé. Ainsi, l'élève pourra être amené, selon son niveau scolaire et les objectifs visés:

- à substituer des noms à des pronoms;
- à identifier des mots commençant par une telle lettre;
- à compter les phrases dans le texte;
- à identifier les mots qui sont antonymes ou synonymes (lexique);
- à identifier le nombre de phrases complexes, etc.

Pour les élèves d'un niveau scolaire plus avancé, il est souhaitable, en plus de les orienter vers l'étude du code, de les introduire à une étude des règles inhérentes à la structure d'un texte. Il ne s'agit pas d'enseigner ces règles de façon formelle, mais d'amener les élèves à les formuler par observation et déduction. Ainsi, l'enseignant pourra faire prendre conscience à ses élèves des différentes parties d'un récit, au moyen de questions telles que:

- Comment débute le récit?
- Comment se développe-t-il?
- Y a-t-il un lien entre le début et la fin du récit?
- Quel est l'état des personnages au début? à la fin?

Ce qui compte dans cette étape, c'est de mettre peu à peu en place les règles usuelles quant à la grammaire et à la rédaction d'un texte. Il ne s'agit pas de faire acquérir à l'élève ces règles en tant que système, mais plutôt comme règles nécessaires à la clarté d'un texte répondant à une intention de communication. L'étude de ces règles, à partir d'un texte créé par l'élève, permettra une meilleure acquisition et une meilleure compréhension du texte.

Formes de diffusion du texte

L'objectif de cette étape est de permettre aux auteurs du texte collectif d'établir une communication avec un public, en dehors de leur classe et de leur école, si possible. Cette communication pourra prendre plusieurs formes, selon le type de texte que les élèves ont créé (texte à caractère expressif, incitatif, poétique/ludique ou informatif). Ceci permettra à l'enseignant de proposer aux élèves un éventail de projets à partir du texte créé collectivement.

Le plus souvent, les élèves choisiront d'illustrer le contenu de leur texte et de le communiquer au moyen d'un média électronique (moyen audio-visuel: bande vidéo ou diapositives avec bande sonore, etc.) ou écrit (livre collectif, journal de classe, etc.).

Voici, en guise d'exemple, une histoire collective, réalisée par des élèves de deuxième année, sur le thème de l'Halloween. Le texte a été illustré dans le but d'en faire un livre collectif et de préparer un diaporama accompagné d'une bande sonore.

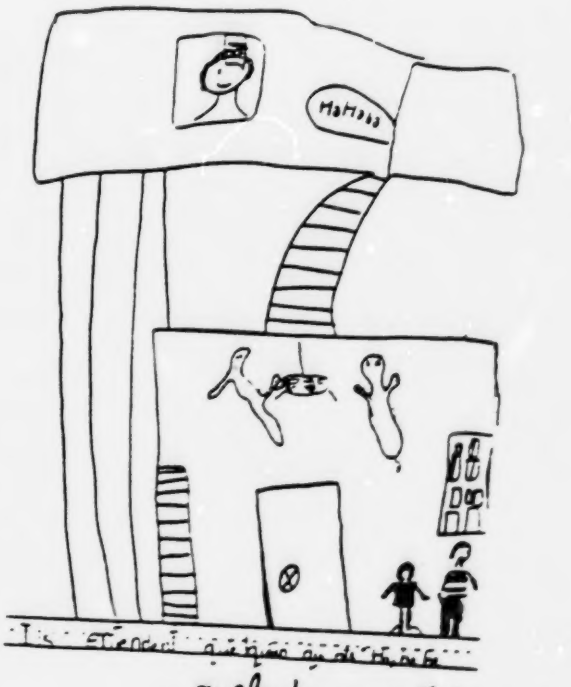
Cette histoire a été écrite et illustrée par les élèves de deuxième année, de la classe de Carole Babin, de l'école Agnes Davidson à Lethbridge.

Mme voit la pauvreté

elle change pour en vrai
personne

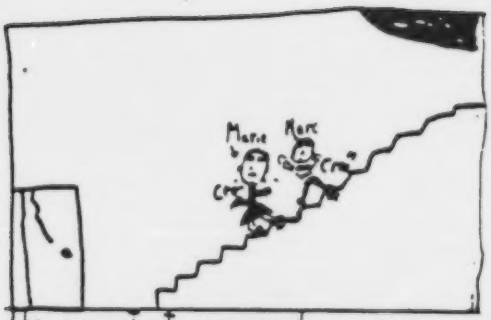
Elle change aussi la société
en parfaite

Les deux amis ont très peur.


Ils entendent quelqu'un qui dit: Ha Ha Ha

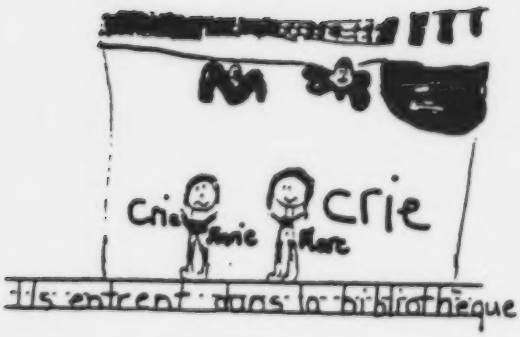
Marie
Marc
Et alors une sorcière apparaît

Elle dit Abracadabra et
elle change Marc en grenouille

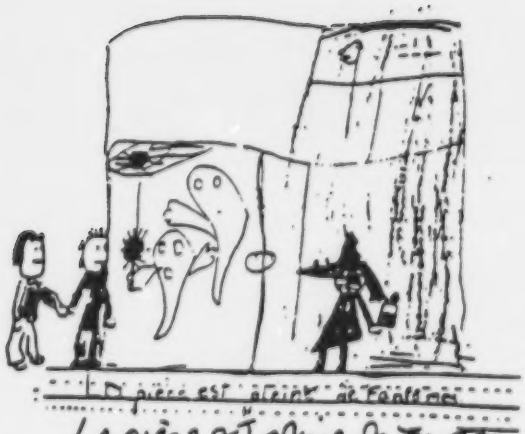


Ils montent un escalier
ou croche et qui fait: cric, crac

Beaucoup de chauve-souris
passent au dessus de leur
tête

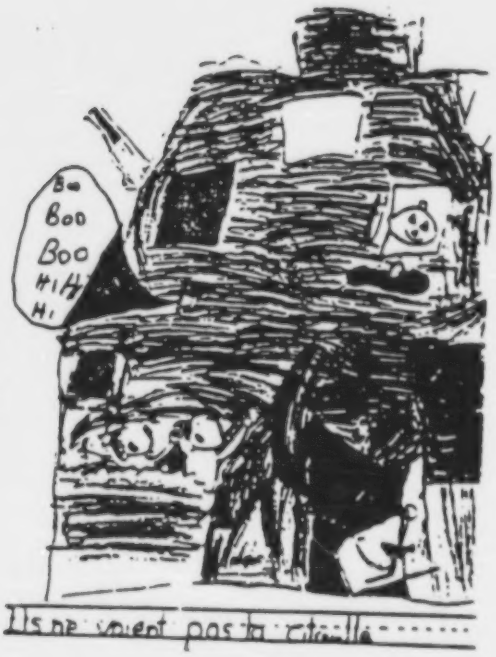


Ils entrent dans la bibliothèque

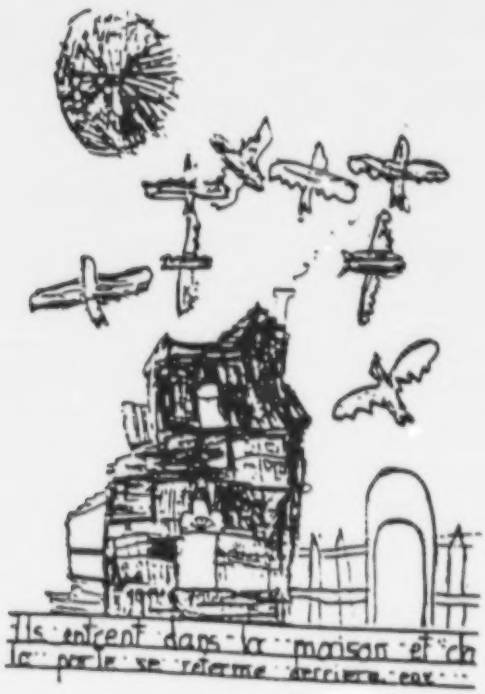


La pièce est pleine de fantôme

Marc et Marie courent vite
vers la maison


Boo
Boo
Boo
Hi
Hi
Hi

Il fait aussi très ... très froid


Ils entrent dans la maison et ch
la porte se referme derrière eux

La maison hantée

Marc dit Hé! Marie
on devrait aller se promener dans la
forêt.

Marie répond Oh oui, il fait si beau

En arrivant dans la forêt ils voient un ours.

Alors, ils ont peur et ils courent

Marie dit : Oh, j'ai peur je veux aller à la maison.

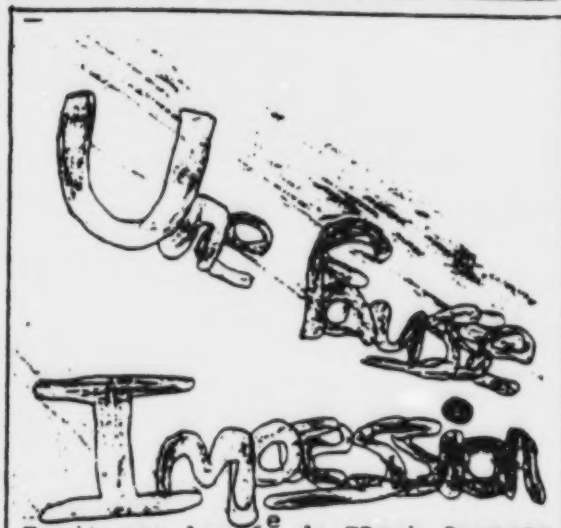
Marc répond : Moi aussi, j'ai peur je crois que nous sommes perdus.

Voici un autre exemple se rapportant au deuxième cycle. Un groupe d'élèves de sixième année, de Fort McMurray, a écrit et illustré cette histoire qui a fait l'objet d'une mise en pages et a été publiée dans le journal de classe d'une école d'Edmonton.

Cet exemple est tiré de: Fallon, Gérald, La production d'un journal de classe, Edmonton, Commission des écoles publiques d'Edmonton, 1985.

ÉDITION DE MAI-JUIN

LA CLE DE McKEE



Ecrit par les 6e de FRank Spragan et les 5/6 de McKee .

Faites-vous plaisir
ABONNEZ-VOUS
LA CLE DE McKEE

ADRESSE

Numero Rue Appartement

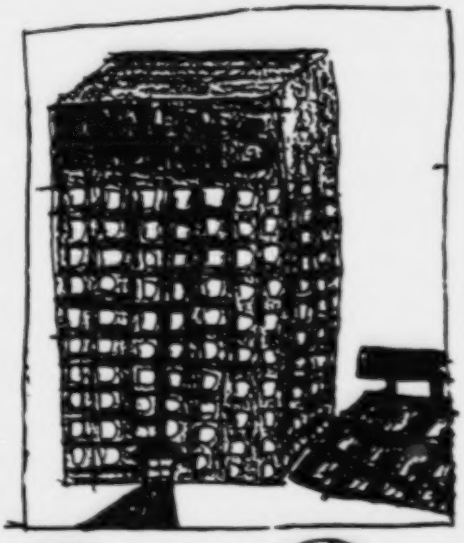
Ville Province ou pays

Code postal

le seul journal francais de Mckee....

ÉDITION DE MAI-JUIN

LA CLÉ DE McKEE



Bienvenue a
Fort McMurray
Apulation 36,000 personnes

C'est une vraie ville. Je pense que Je vais T'aimer Fort McMurray

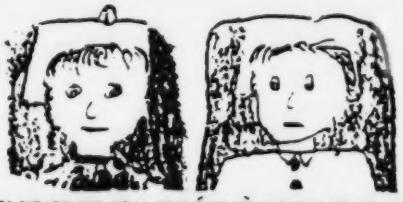
ÉCRIT PAR: Gaston's Fort McMurray Elementary

le seul journal francais de Mckee....

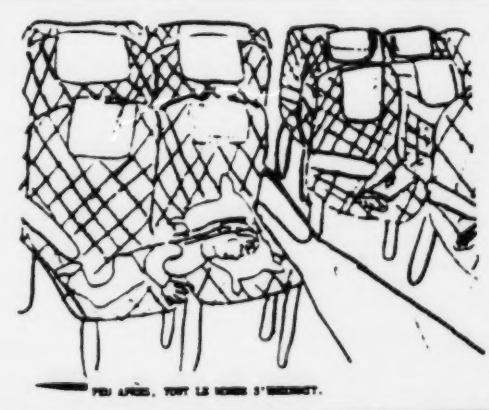
ÉDITION DE MAI-JUIN

LA CLE DE McKEE

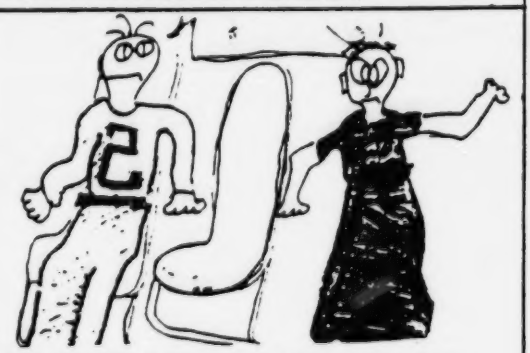
OU UN BAGUETTE.



ILS S'IMAGINAIENT QUE LA VILLE ÉTAIT TRÈS PRIMITIVE AVEC DES CABANES DE BOIS ROND, DES ÉGOUTS EN TERRE, BEAUCOUP DE BALCONS ET UNE PETITE ÉCOLE CHAMPÊTRE AU BOUT AVEC UNE SEULE SALLE DE CLASSE DANS LAQUELLE IL Y AVAIT DES CÉRÉS DE LA MATERNELLE À LA SEIZIÈME ANNÉE.



PEU APRÈS, TOUT LE MONDE S'ENDORMIT.



DANS UN GRAND ZOOPER, GEORGE ET CHRYSANTYE SE DISENT: "OH-OH" CE QUE L'ON PEUT S'AMUSER! Y IL N'Y A RIEN À FAIRE DANS UN CELUI TOUT SEUL ET TRÈS ENNUYÉ."

ÉVIDEMMENT, QUELQUE CHOSE DE TRÈS BRILLANT ET JAUNE FAIT ÉCLATER TOUT LE MONDE DANS L'AFFOLEMENT.

le seul journal francais de Mckee....

Par contre, d'autres élèves pourraient choisir la voie de l'expression théâtrale comme moyen de communication. Par exemple, les élèves peuvent utiliser leur texte collectif comme script pour une saynète, un spectacle de marionnettes ou un radio-roman sur bande magnétique, en vue d'être présenté à un public.

Ces activités de diffusion donnent aux élèves l'occasion de recueillir les réactions (à l'écrit ou à l'oral) de leurs pairs, face au contenu et à la forme sous laquelle le texte a été communiqué. Ce processus de rétroaction pourra apporter aux élèves-auteurs des informations sur les facteurs qui ont pu contribuer ou nuire à l'efficacité de leur communication. C'est aussi une occasion pour l'enseignant de faire revenir les élèves sur ces facteurs qui ont pu nuire à l'efficacité de la réalisation de leur intention de communication et de s'interroger sur les moyens qu'ils auraient pu utiliser pour y parvenir plus adéquatement (processus d'objectivation).

IV. L'EXPÉRIENCE LANGAGIÈRE EN PREMIÈRE ANNÉE

Il est quelquefois difficile de réaliser des séances libres d'expérience langagière, surtout au début de la première année. L'enseignant pourra d'abord initier les élèves à cette forme de production, en leur fournissant des structures de base qu'ils pourront ensuite compléter à leur guise. Nous parlons donc ici de deux formes structurées de production collective. Celles-ci pourraient être considérées comme des préalables à l'expérience langagière comme telle.

Texte structuré

· Répétitif

Nous faisons ici référence à un texte dont une partie de la phrase est donnée par l'enseignant. Les enfants le complètent à leur goût.

Exemple: le rouge

Joshua aime la pomme rouge.
Melissa aime le petit chaperon rouge.
Evan aime la rose rouge.

Seulement quelques enfants à la fois peuvent s'exprimer pour une même situation déterminée afin de ne pas rendre cette activité monotone.

Au début de l'année, il est important d'illustrer les mots-clés afin que les élèves puissent avoir un repère lorsqu'ils tenteront de retrouver tel ou tel mot dans le texte. Lorsqu'il est question de couleur, les mots pourront être écrits selon la couleur desirée.

· **Cumulatif**

La forme cumulative est également privilégiée en début d'année. Elle ressemble à ceci:

Exemple: Lundi, je mange une banane.
Mardi, je mange une banane et une poire.
Mercredi, je mange une banane, une poire et une pêche.

Dans cet exemple, une partie du texte est structurée alors que la fin de chaque phrase est laissée à la discrétion des élèves. Ces deux formes permettent aux enfants de se familiariser avec la façon dont on élabore un texte collectif, sans que cette situation soit trop contraignante pour des élèves débutants.

Par la suite, ces formes de texte structuré céderont la place au texte libre, mais il reste que tout au cours de la première année, l'enseignant peut alterner entre le texte structuré et le texte libre, selon la situation du moment.

Les moyens de diffusion

Tous ces textes produits par les élèves ont l'avantage de pouvoir intégrer les modules de l'oral, de la lecture et de l'écriture. Après avoir dicté le contenu du message (à l'oral), les élèves seront invités à lire leur production pour, finalement, en rédiger le contenu (au choix de la classe).

Au début de la première année, il est souvent difficle pour un élève de tenter d'écrire une ou deux phrases puisqu'il n'a pas encore acquis tous les mécanismes propres au système d'écriture (calligraphie, espace entre les mots, etc.).

L'enseignant pourra donc décider:

1. de faire illustrer une phrase par chaque enfant et d'écrire lui-même le contenu du texte;

2. de faire illustrer une phrase par chaque élève et d'écrire lui-même une partie de la phrase alors que les élèves la terminent;

ex.: Joshua aime la pomme

ou encore que les élèves collent des étiquettes selon le contenu du message

ex.: Joshua aime [la] [pomme]

(élève) (enseignant) (étiquette)

3. de faire illustrer une phrase ou plus par chaque enfant et de lui faire écrire lui-même le contenu.

Ainsi, les enfants auront collaboré, à leur façon, à la fabrication d'un livre collectif, d'un montage audio-visuel, d'une vidéo ou autre.

Mais, encore une fois, il revient à l'enseignant et aux élèves de déterminer à quelle étape de la démarche ils désirent s'arrêter.

S'ils désirent poursuivre après la lecture du texte, ils pourront (au lieu de publier leur texte à l'écrit) en exploiter le contenu à l'oral, sous forme de saynète, de montage audio ou autre.

V. CONCLUSION

Bien que l'état actuel de la recherche ne nous permette pas de conclure à la supériorité de l'expérience langagière sur les autres stratégies d'enseignement du français, il est évident qu'elle s'avère quand même une stratégie efficace. On peut la qualifier de fonctionnelle puisqu'elle est centrée sur l'utilité ou la significativité de l'apprentissage et de l'utilisation du français. Elle est aussi motivationnelle dans le sens où c'est l'enfant qui choisit d'apprendre et d'utiliser le français selon ses besoins et ses intérêts. Cette stratégie permet de concevoir l'apprentissage et l'utilisation du français comme un projet plus personnalisé pour l'élève, explicitement lié à son affectivité.

VI. BIBLIOGRAPHIE

Allen, Roach Van. "More Ways Than One." **Childhood Education**, no. 38 (1961): 108-111.

Babin, Carole et Michelle Tardif, "L'expérience langagière, une expérience enrichissante pour l'enfant: Oui ou non?" dans **Notre langue et notre culture**, vol. XIII, n° 1, (1985), pp. 27-44.

Becker, John T. "Language Experience Approach in a Job Corps Reading Lab." **Journal of Reading**, no. 13 (1970): 281-321.

Cox, Vivian E. "Reciprocal Oracy/Literacy Recognition Skills in the Language Production of Language Experience Students." Ph.D. diss., University of Arizona, 1971.

Giles, Douglas E. "The Effect of Two Approaches to Reading Instruction Upon the Oral Language Development of First Grade Pupils." Ph.D. diss., North Texas State University, 1966.

Fallon, Gérald, "L'expérience langagière et le langage télévisuel: une approche motivationnelle à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture au primaire" dans **Contact**, Simon Fraser University, vol. III, n° 4 (1984): 5-10.

Freinet, C., **Méthode naturelle de lecture**, Cannes, Bibliothèque de l'école moderne coopérative de l'enseignement laïc, 1961.

Giasson, Jocelyne et Jacqueline Thériault, **Apprentissage et enseignement de la lecture**, Laval, Éditions Ville-Marie, PPMF, 1983.

Hahn, Harry T. "Three Approaches to Beginning Reading Instruction - ITA, Language Experience and Basic Readers." **The Reading Teacher**, no. 19 (1966): 590-594.

_____. "Three Approaches to Beginning Reading Instruction - ITA, Language Experience and Basic Readers - Extended into Second Grade." **The Reading Teacher**, no. 20 (1967): 711-715.

Harris, Albert J. "The Effective Teacher of Reading." **The Reading Teacher**, no. 23 (1969): 195-210.

Harris, Albert J., and Blanche L. Serwer. "Comparing Reading Approaches in First Grade Teaching with Disadvantaged Children, The Reading Skills with Primary Students." Ph.D. diss., University of Idaho, 1966.

Hildreth, Gertrude. "Experience Related Reading for School Beginners." **Elementary English**, no. 42 (1965): 280-297.

Horn, Thomas D. "Three Methods of Developing Reading Readiness in Spanish Speaking Children in First Grade." **The Reading Teacher**, no. 20 (1966): 38-42.

Kendrick, William M. "A Comparative Study of Two First Grade Language Arts Programs." **The Reading Teacher**, no. 20 (1966): 25-30.

McCanne, Roy. "Approaches to First Grade English Reading Instruction for Children from Spanish Speaking Homes." **The Reading Teacher**, no. 19 (1966): 70-75.

Owens, Francis Louis. "A Study of Creative Writing Ability of Third Grade Students in a Communication Skills Through Authorship Program." Ph.D. diss., University of Idaho, 1972.

Riendeau, Betty A. "An Exploratory Investigation of the Effect of Two Differing Approaches of Reading Instruction of the Self-Social Concept of First Grade Children." Ph.D. diss., American University, 1973.

Schomer, Joseph H. "A Study of the Reading Achievement of First and Second Grade Students in a Communication Skills Through the Language Experience Approach." Ph. D. diss., University of Idaho, 1971.

Stauffer, Russell G. "The Effectiveness of Language Arts and Basic Reading Approaches to First Grade Instruction." **The Reading Teacher**, no. 20 (1966): 18-24.

Stauffer, Russell G., and Hammond W. Dorsery. "The Effectiveness of Language Arts and Basic Reader Approaches to First Grade Reading Instruction - Extended Into Second Grade." **The Reading Teacher**, no. 20 (1967): 740- 746.

Stauffer, Russell G. and John J. Pikulski. "A Comparison and Measure of Oral Language Growth." **Elementary English**, no. 51 (1974): 1151-1155.

Tardif, Jacques, **L'enseignement de la lecture selon une approche psycholinguistique**, Sherbrooke, Publications PPMF, Université de Sherbrooke, 1983.

Wells, Timothy. "An Investigation to Test the Feasibility of Using Visual Literacy Techniques and the Language Experience Approach to Reading to Develop the Reading Abilities of Remedial Fourth Readers." Ph.D. diss., Michigan State University, 1975.

Williardson, Marlyn L. "A Study of the Writing Ability of Second Grade Students in a Communication Skills Through Authorship Program." Ph.D. diss., University of Idaho, 1972.

Wilson, Robert M. and Nancy Parkey. "A Modified Reading Program in a Middle School." **Journal of Reading**, no. 13 (1970): 447-552.